

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p131-158>

## REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E A ANDRAGOGIA

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura<sup>1</sup>Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup>

### RESUMO

A aprendizagem se realiza quando o ser humano estabelece processos dialéticos de desconstrução, construção, reconstrução de valores e de sua identidade, no desafiador processo de produção de conhecimento em sua trajetória histórica de vida. Este texto objetiva refletir as teorias críticas da educação que estão implícitas nos princípios da Andragogia, teoria que estuda a aprendizagem das pessoas jovens e adultas, estabelecendo relações com estilos de aprendizagem e estratégias utilizadas na percepção e organização das informações. Utiliza o método (auto) biográfico para recolha dos dados, o estudo de caso para sua organização e a técnica de análise de discurso para interpretação das informações produzidas. Assim, acredita-se que a Andragogia pensa o ensino na perspectiva da aprendizagem do educando jovem e adulto, o que evidencia interesses teóricos que, embora em alguns momentos pareçam distintos, ambos defendem a realidade em que precisam se ancorar

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Estadual do Piauí. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Estado do Piauí. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação – NIPPC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5123-5641>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI/CCE/DMTE/PPGED). Coordena o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação – NIPPC, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3686-9133>.

para o reconhecimento da aprendizagem como processo singular e complexo, imbricada a sua condição material de existência, que possibilita a emancipação do aprendiz, ou seja, a educação para a vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino-aprendizagem. Teorias Críticas.

## **REFLECTIONS ON TEACHING YOUNG AND ADULT LEARNERS: DIALOGUE AMONG CRITICAL THEORIES AND ANDRAGOGY**

### **ABSTRACT**

Learning takes place when human beings establish dialectical processes of deconstruction, construction, and reconstruction of values and their identity, in the challenging process of producing knowledge in their life trajectory. This study aims to reflect on the critical theories of education that are implicit in the principles of Andragogy, a theory that studies the learning process of young people and adults, establishing relations with learning styles and strategies used in the perception and organization of information. It uses the (auto) biographical method for data collection, the case study for its organization and discourse analysis to interpret the information produced. Thus, it is believed that Andragogy considers teaching from the perspective of young and adult learners, which highlights theoretical interests that, although at times seem different, both defend the reality in which they need to rely on so as to recognize learning as a singular and complex process, interconnected to its material condition of existence, which allows for the emancipation of the learner, that is, education for life.

**Keywords:** Learning. Teaching-learning. Critical Theories.

# REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS: DIÁLOGO ENTRE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y LA ANDRAGOGÍA

## RESUMEN

El aprendizaje se da cuando el ser humano establece procesos dialécticos de desconstrucción, construcción y reconstrucción de valores y su identidad, en el desafiante proceso de producción de conocimiento en su trayectoria histórica de vida. Este texto tiene como objetivo reflejar las teorías críticas de la educación que están implícitas en los principios de la Andragogía, teoría que estudia el aprendizaje de personas jóvenes y adultas, estableciendo relaciones con los estilos de aprendizaje y las estrategias utilizadas en la percepción y organización de las informaciones. Utiliza el método (auto) biográfico para la recolección de datos, el estudio de caso para su organización y la técnica del análisis del discurso para la interpretación de las informaciones producidas. Así, se cree que la Andragogía piensa en la enseñanza desde la perspectiva de aprendizaje del educando joven y adulto, lo que pone de relieve intereses teóricos que aunque en ocasiones parecen diferentes, ambos defienden la realidad en la que necesitan anclarse para el reconocimiento del aprendizaje como proceso singular y complejo, imbricado a su condición material de existencia, que permite la emancipación del aprendiz, es decir, la educación para la vida.

**Palabras clave:** Aprendizaje. Enseñanza-aprendizaje. Teorías Críticas.

## INTRODUÇÃO

O ser humano aprende em situações diversas, por meio de informações, estudos, diálogos, produções, experiências, dentre outras. Ao viver, estabelece processos dialécticos de desconstrução, construção, e reconstrução de valores e de sua identidade, o que faz de múltiplas maneiras, nem sempre intencional e nem sempre ciente dos processos vivenciados, mas na desafiadora construção da sua história.

Processo dialético que “[...] constitui vínculos e vai desenvolvendo distintas formas de conhecer e aprender, baseadas tanto nas experiências individuais quanto nas experiências coletivas” (PIOVESAN *et al.*, 2018, p.59), ou seja, formas de internalizar o mundo e de se comunicar. Assim, de maneira múltipla e única, forma sua personalidade e intelectualidade, molda sua sensibilidade e aperfeiçoa seu comportamento.

Com esta perspectiva, abordamos estudos que sustentam a visão de um homem concreto, multidimensional e que se comunica de forma tão diversa como a que aprende e produz a si mesmo como parte de uma coletividade. Neste sentido, o presente texto tem como objetivo refletir sobre as teorias críticas da educação que estão implícitas nos princípios da Andragogia, teoria que estuda a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, estabelecendo relações com estilos de aprendizagem e estratégias utilizadas na percepção e organização das informações, visto que, o diálogo sobre as teorias da aprendizagem, não críticas e críticas, identificando pontos de convergência e divergência, contribuem sobremaneira para a reflexão e a compreensão dos processos de aquisição de conhecimento experienciados nos diferentes contextos de vida.

O ponto de partida para a pesquisa, que deu origem a esse texto, foi a participação na disciplina Tópicos Especiais em Educação I - Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), como parte da necessidade sentida de aprofundamento da temática nos encontros de estudo do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC).

Tomando a pesquisa qualitativa como base metodológica, utilizamos o método (auto) biográfico para recolha dos dados, o estudo de caso para organização e a técnica da análise de discurso para interpretação das informações produzidas. A escolha justifica-se por possibilitar a articulação

[...] com as representações teóricas mais gerais assumidas pelo pesquisador desde um marco teórico estabelecido, integra localmente tanto as

ideias desse pesquisador como o momento empírico particular caracterizador do momento atual de uma pesquisa. (REY 2010, p. 30).

Então, o método (auto) biográfico apresenta-se “[...] como referência capaz de reintegrar a complexidade que é própria à formação do sujeito” (NEVES; AMORIM; FRISON, 2020, p. 03), pois a reflexão da experiência como professor(a)-aprendiz realizada na revisita de processos de aprendizagem no cotidiano, denominada Casos, é fundamental para o aprofundamento teórico e o exercício da reflexividade.

Este artigo é constituído das seguintes partes: a) inicialmente apresentamos o desenho da temática que originou o texto justificando o estudo. Na sequência, b), desenvolvemos o conceito da aprendizagem segundo os princípios da Andragogia e das Teorias Críticas. c) Na terceira parte nos voltamos para as bases da Andragogia em Knowles (2009) e sua relação com as Teorias Críticas segundo Vygotsky (2010), Freire (2003, 2014, 2019). d) Na quarta parte apresentamos o resultado da análise de três casos feitos na perspectiva (auto) biográfica com os quais ponderamos sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas, estabelecendo o diálogo com as teorias abordadas. e) Nas considerações finais, abordamos a relevância das teorias da aprendizagem estudadas, na compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pela pessoa adulta.

## **APRENDIZAGEM: conceito e importância da reflexão sobre bases teóricas distintas**

A aprendizagem é transversal, é realizada em múltiplas dimensões e, para sua efetivação, são mobilizados mecanismos diferenciados, inclusive de comunicação, em um processo de interação, sobretudo se o aprendiz trata-se de pessoas jovens e adultas. Nesta ótica, o entendimento é que, quanto mais temos consciência sobre a maneira como aprendemos, mais compreendemos o modo como os estudantes aprendem. Dessa forma, as estratégias de mediação do conhecimento no processo de

ensino se amplia de maneira mais efetiva, contribuindo para a aprendizagem do educando jovem e adulto.

Além disso, para dar conta da complexidade da subjetividade que envolve todo o processo de aprendizagem (REY, 2008) e seus vínculos com a realidade é necessária a definição de aprendizagem em seu caráter interdisciplinar, que envolve as múltiplas dimensões humanas e sociais, o que nos leva a agregar outro elemento: a historicidade desse sujeito, fundamental na percepção do mundo de maneira singular e simultaneamente plural, considerada em suas experiências de vida, aspecto primordial tanto para a Andragogia, quanto para as teorias críticas.

Destacamos neste trabalho os estilos de aprendizagem, com base no Sistema criado Gregorc (*apud* DE AQUINO, 2007), que se estabelece sobre dois principais processos cognitivos: a percepção e a organização da informação que combinados formam quatro estilos cognitivos preferenciais: Abstrato-aleatório (AR), Abstrato-sequencial (AS), Concreto-aleatório (CR) e Concreto-sequencial (CS), que se caracterizam pela predominância de preferências.

De acordo com De Aquino (2007) os estilos que mobilizam a percepção abstrata: AR e AS, caracterizam-se pela facilidade em compreender as ideias e diferenciam-se pelo modo como organizam as informações, sendo que: no AR é essencial a interação para a aprendizagem e o diálogo, os debates e discussões são meios utilizados para esclarecer o pensamento; e no AS o aprendiz sente necessidade de trabalhar com materiais organizados como livros, ilustrações, documentos, aulas expositivas e apresenta resistência às mudanças.

A percepção preferencial no campo do concreto está associada às experiências práticas. Nesse caso o Estilo CS é aquele em que o aprendiz tem mais facilidade em situações com abordagem estruturada, na qual são apresentados cronogramas específicos, orientações detalhadas e atividades conduzidas passo a passo com uso de exemplos práticos. No Estilo CR as experiências concretas, abertas e atividades em grupo são apreciadas pelo aprendiz, que é considerado um pensador divergente que busca mudanças e prefere aprender com atividades de tentativa e erro, embora, possa ter a mesma desenvoltura em atividades individuais (DE AQUINO, 2007).

Estes quatro estilos evidenciam a complexidade da aprendizagem, principalmente porque o aprendiz de modo geral mobiliza mais de um estilo, o que requer no processo de ensino-aprendizagem o uso de diferentes estratégias para contemplar as preferências e exercitar potencialidades pouco exploradas, o que demonstra a magnitude da reflexão de professores-aprendizes sobre o modo como aprendemos e em que medida os estilos interferem na dinâmica de aprendizagem em ambiente escolar.

Ao considerarmos esta diversidade, reconhecemos como fundamentais os pilares da educação para o século XXI (DELORS, 2000), por tratar das múltiplas dimensões do humano, presentes nas relações que o aprendiz estabelece com o conhecimento, com o meio e com o Outro, pois, como preceitua Freire no legado que construiu na educação de adultos, a educação criativa, problematizadora, dialógica e capaz de mudanças no contexto social em que vivemos considera os sujeitos que aprendem e aquele que ensina em sua integralidade.

Com isto, para além das questões cognitivas e individuais, embora sem ignorá-las, com base nas literaturas freireana e nos teóricos sócio-interacionistas, reconhecemos a aprendizagem como um processo múltiplo e ramificado na vida humana marcada por sua história, lugar e relações. Nesse sentido, ao situarmos nossa reflexão sobre a aprendizagem escolar, primamos por um currículo engajado

[...] para que a educação possa ser construída como um espaço público que promova as possibilidades de cumprimento dos direitos que todo ser humano possui de ter vida de qualidade e todas as suas necessidades vitais, sociais e históricas plenamente satisfeitas (RIBEIRO, 2020, p. 152).

A perspectiva deste currículo oriundo das teorias críticas da educação tem contribuído para alterar concepções e práticas pedagógicas e é responsável por impulsionar o reconhecimento da formação integral da pessoa humana, em um processo construído pela prática do diálogo como “[...] encontro dos homens para ser mais [...]” (FREIRE, 2014, p. 114), para que sejamos comunidade de aprendizagem (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016), forjada na

solidariedade, no respeito e na busca de um conhecimento que implique a superação das desigualdades.

Dessarte, a ênfase do presente texto na aprendizagem reflete a importância do trabalho pedagógico, entendido como ação mediadora que reconhece a condição de adultez, o que exige aprimorar a capacidade de ouvir o Outro, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, e às vezes se necessário ao seu aluno em uma fala com ele” (FREIRE, 2019, p.111), pois o Outro aprende o que compreende em processos interativos, nos quais expressa sua compreensão a partir de suas vivências.

Assim, compreender o aprendiz como sujeito implica confirmar a aprendizagem como condição para que ele adquira instrumentos para a compreensão de si, do mundo e das ações sobre este mundo, para a convivência com o Outro e com o meio, bem como para o aperfeiçoamento da própria personalidade, síntese das demais aprendizagens (DELORS, 2000), objetivo último da educação escolar. Neste sentido, a aprendizagem é criativa, criadora (FREIRE, 2014) e emerge em processos diversos e em relações igualmente diversas, conforme podemos constatar a seguir com estudos das teorias.

Iniciamos nossa reflexão mostrando a contribuição da Andragogia, significativa por se preocupar especificamente com a educação de adultos e com a busca de uma sistematização que considere o adulto em sua especificidade.

## **ANDRAGOGIA: a experiência do adulto faz diferença no processo de aprendizagem**

A Andragogia, como Teoria da Educação de Adultos popularizou-se com Malcolm Knowles (1913-1997) nas décadas de 1950 e 1970 com a publicação e circulação de suas obras sobre a educação de adultos, cuja preocupação voltava-se para o modo como o adulto aprende. Desta forma, Knowles (2009) define aprendizagem como processo de obtenção de conhecimento, na busca do homem por objetivos e projetos que fazem sentido para ele. As principais bases teóricas estão em Carl Rogers, com a ideia de



professor facilitador de aprendizagem e Dewey com os conceitos de experiência, democracia, continuidade da experiência e interação.

A Teoria da Educação de Adultos é fundamentada nas concepções humanista e pragmática e a experiência do adulto se consolida como sua base de sustentação. Desta forma, “[...] a educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes se tornam, conscientes da experiência significativa” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p.42) implicada nos seis pressupostos do modelo andragógico, conforme mostra o quadro 02:

**Quadro 01** – Pressupostos do Modelo Andagógico (Knowles)

**1-Necessidade de saber:** o adulto, ao saber a importância do conhecimento a ser apreendido, ele se dedica.

**2-Autoconceito do aprendiz:** a vida adulta requer responsabilidade por ações e decisões. Porém, o ambiente escolar leva a uma condição de dependência o que gera um conflito interno. Assim a aprendizagem deve ser autodirigida.

**3-Papel das experiências dos aprendizes:** a quantidade e a qualidade de experiências no adulto são diferentes nas atividades escolares e por isso o professor deve enfatizar a individualização, diversificando as atividades como aproveitamento de técnicas experienciais e colaborativas.

**4-Prontidão para aprender:** tarefas de desenvolvimento associadas à passagem de um estágio para outro. A prontidão pode ser natural ou induzida.

**5-Orientação para a aprendizagem:** a aprendizagem se torna mais eficaz quando são apresentados contextos de aplicação em situações de vida real.

**6-Motivação:** externa (emprego, promoções...) e interna (autoestima, qualidade de vida e maior satisfação no trabalho), a segunda mais forte para o adultos.

Fonte: Produzido com base em Knowles, Holton III e Swanson (2009).

Estes pressupostos são considerados a força da Andragogia por se aplicarem “[...] a todas as situações aprendizagem de adultos”

(KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 03). Neles estão evidenciadas a relação do aprendiz com o conhecimento e o significado de sua experiência que direciona às motivações e à satisfação da necessidade de aprender algo que valoriza, integrando o primeiro e o último pressupostos listados, ambos incluídos no processo de evolução da Teoria da Educação de Adultos nos anos de 1980.

A experiência também é necessária para a consolidação do autoconceito, com atividades que o orientem: a autodireção, com vistas a evitar a contradição entre a condição do adulto responsável por seus atos e a do estudante dirigido, resultado da lógica de infantilização; a prontidão para aprender, com atividades que garantam interesse pelos conhecimentos do currículo; a aprendizagem em contextos de aplicação em situações de vida real, nas quais a reflexão sobre a experiência, individual ou de grupo ajudam a dar significado ao conhecimento.

O primeiro pressuposto listado – Necessidade de Saber – converge com a ideia de que “[...] uma das tarefas do educador e educadora é também provocar a descoberta da necessidade de saber e nunca impor o conhecimento cuja necessidade ainda não foi percebida” (FREIRE, 2003, p. 86). Assim, compreendemos que, para aprender, precisamos sentir a necessidade do conhecimento apresentado.

A lógica da necessidade do saber nos remete à compreensão de que dispomos de saberes experienciais que

[...] se incorporam por meio de um *habitus*, de saber-fazer-ser, [...] fundamento da competência docente. A desconsideração desses saberes leva a uma defasagem entre a formação experiencial e a inicial, sendo, portanto, necessário rever essa relação (RIBEIRO, 2020, p. 157).

A recomendação de revisão, implica uma necessidade. Assim, o saber-fazer-ser como fundamento da ação docente, está explicitado nos princípios que sustentam a Andragogia, o que garante ao trabalho de Knowles como “[...] de crucial importância para orientar educadores de pessoas adultas a assumirem uma

postura de ‘ajudar pessoas a aprender’ em vez de ‘ensiná-las’” (DE AQUINO, 2007, p.11), ou seja, que o estudante adulto deve ser instigado a aprender e não a ser ensinado. Esta observação evidencia a principal característica da Andragogia que é de reconhecer o aprendiz na sua condição ativa e com possibilidade de aprendizagem autodirigida.

Assim, embora a Andragogia não se configure no campo das teorias críticas, o que remete a críticas dirigidas a Knowles de uma “[...] visão acrítica da sociedade e das organizações e conseguiu conceptualizar a aprendizagem de adultos de tal maneira que nem desafiava o *status quo*, nem as normas e valores da classe média americana” (FINGER; ASSÚN, 2003, p. 65), consideramos como importante aporte teórico, por constituir-se como alternativa que promove estratégias não convencionais de aprendizagem (CARABALLO, 2007, apud AZOFEIFA-BOLAÑOS, 2017) e tem o mérito de colaborar com princípios e a revisão dos papéis do professor e do estudante e ampliar a discussão sobre a educação de adultos.

## **TEORIAS CRÍTICAS: experiência, subjetividade e historicidade do aprendiz**

As teorias críticas da educação estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético e concebem o sujeito da aprendizagem em seu contexto histórico-social e nas múltiplas relações que estabelece com o conhecimento. Para melhor explicitar este constructo, nossas referências são: Freire (2003, 2014, 2019), Leontiev (2004), Luria e Vygotsky (2010), entre outros. Retomamos aqui a importância da experiência, que, assim como vimos na Andragogia, é considerada elemento fundamental para definir o modo como o educando se posiciona em relação a novos conhecimentos. Situação identificada por Luria ao realizar experimento na década de 1930 em aldeias e campos nômades da Ásia Central.

De acordo com a referida pesquisa, a experiência incide sobre o modo como o adulto processa as informações, o que resulta na compreensão de que ele

[...] não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento (LURIA, 2010, p. 26).

Luria (2010) confirma a ideia de que a experiência e a subjetividade do sujeito da aprendizagem contribuem para a maneira como ele incorpora a mensagem apresentada, bem como evidencia o potencial criativo do adulto ao modificar os estímulos recebidos e dar significado a eles, o que ressalta a relevância da experiência no processo de ensino-aprendizagem.

Movido pelo mesmo pressuposto, Vygotsky (2010), ao colocar em evidência o sujeito que aprende, como um sujeito histórico-social, desenvolve a teoria de que a linguagem é o principal mediador do aprendiz com o mundo e “[...] defende que aprender exige que o ser humano relacione processos psicológicos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, destacando o papel fundamental da linguagem” (PIOVESAN *et al*, 2018, p.61), como veículo pelo qual o conhecimento é apresentado, o que nos remete à significância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a considerar é que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 2010, p. 109). Atualmente esta ideia é complementada com a compreensão de que o aprender se estende por toda a vida, o que reflete a ideia de aprendizagem ao longo da vida, concepção que ganhou força nas últimas décadas do século XX, principalmente, nos debates em torno da educação de adultos. Temos com isto sua importância para o processo de abstração do mundo material em quaisquer idades e a ampliação das estruturas mentais com a aquisição de conhecimento.

Vygotsky (2010) postula o conceito de zonas de desenvolvimento psicointelectuais: efetiva, proximal e potencial. A primeira relaciona-se ao que o(a) estudante consegue fazer só; a segunda corresponde à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo

soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas (FREITAS, 2001, p.27).

A última ao que o educando é capaz de fazer apenas com a colaboração do professor ou de outra pessoa, na qual:

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento — zona de desenvolvimento potencial — pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto. Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Observamos que Vygotsky (2010) mostra-se atento à condição do adulto no processo de aprendizagem e destaca a pouca diferenciação entre o ensino para a criança e o ensino para o adulto que se fazia em sua época (1896-1934), ao relacionar que ambos se dão a partir da Zona de Desenvolvimento Potencial, uma crítica ao modelo de educação diretivo, utilizado com as crianças e com os adultos, questão que direcionou os estudos de Knowles ao propor uma Teoria da Educação de Adultos.

A convergência com o trabalho de Knowles (2009) está na compreensão de que a função do professor é de mediação, proporcionada pela Zona e Desenvolvimento Proximal, vista quando “[...] Vygotsky (2013) reivindica que o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o guia, fazendo o desenvolvimento avançar” (CORRÊA, 2017, p. 383), na qual a relação entre professor e estudantes é de interação.

Leontiev (2004) afirma ser a aprendizagem o legado histórico-cultural que humaniza o homem. Com isto, reconhece o potencial criativo e humanizador da educação, uma vez que afirma que, ao longo das gerações, a cultura é aperfeiçoada. Para Leontiev (2004), o legado cultural se torna mais complexo, posto que a aprendizagem ensaja melhorar a cultura humana, o que inclui a árdua tarefa de desconstrução de conceitos e valores, uma vez que há desigualdades

no acesso e no usufruto das conquistas obtidas pela humanidade. Por isto, a importância de uma educação voltada para a emancipação e nesse sentido, no que diz respeito à escola:

Podemos dizer que um currículo e conhecimento convergente a uma educação emancipadora necessariamente precisam dessa desconstrução para algo novo emergir. Mas esse é um exercício ainda por fazer, sendo o professor sujeito importante nesse contexto, já que ele deve conhecer melhor do que ninguém os conhecimentos que ensinará, por que não começar com um exercício intercultural, buscando complementar cada saber a partir de diferentes cosmovisões e culturas? Assim poderá evidenciar o caráter sempre inacabado do conhecimento, os múltiplos pertencimentos do alunado e a produção a partir do currículo. (RIBEIRO, 2020, p.155).

O exercício proposto por Ribeiro (2020) também pode ser feito em relação às teorias que dão sustentação ao conhecimento, elas mostram não só inacabamento do conhecimento como o nosso, na permanente construção do novo. Corrobora esta perspectiva o educador Paulo Freire, segundo o qual o aprendiz, sujeito do conhecimento, problematiza seu contexto histórico-social para dar significado ao processo de aprendizagem pelo qual “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019, p. 96).

Para Freire (2019), mais importante do que aprender signos é reconhecer o uso destes no processo de emancipação, entendida como “[...] toda e qualquer forma de sociabilidade, dentre as que inclusive já existem, que tornam possível mundos outros, em que a base das relações sociais não é a dominação de uns sobre outros” (RIBEIRO, 2020, p. 147), mas a prática de liberdade.

Freire esclarece que

[...] inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser

realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2019, p. 26).

Portanto, quando o conhecimento é ressignificado, reflete uma educação para a libertação entendida como sinônimo de emancipação.

Sobre a condição do professor, avalia que

[...] para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição [...], mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2014, p. 116)

Ou seja, o currículo escolar constitui a organização do conhecimento do mundo e desta forma o ensino-aprendizagem, onde o professor comporta-se como mediador do conhecimento é antes de tudo dialógico.

Neste contexto, Freire evidencia a dimensão coletiva da aprendizagem como vital para que o aprendiz possa não só resolver os problemas, mas transformar suas condições sócio-políticas e destaca a importância do Círculo de Cultura (FINGER; ASSÚN, 2003), estratégia utilizada para promover o diálogo com troca de experiências em que o professor coloca-se em posição horizontalizada em relação ao aprendiz.

No círculo, “Quando os alunos vêm, é claro, eles trazem com eles, dentro deles, em seu corpo, em suas vidas, eles trazem esperança, desespero, expectativas, conhecimento, que obtiveram vivendo, lutando ou se frustrando” (FREIRE; HORTON, 2003, p.158). Nele são estabelecidas em uma relação de respeito, democracia e solidariedade, onde o ouvir é tão importante para o professor quanto o poder de sua fala, o que implica em aprendizagem significativa e um trabalho diferenciado do professor, que transcende o ensino convencional e constrói uma comunidade de aprendizagem (IMBERNÒN, 2009, 2010, 2016).

Desse modo, entendemos que as teorias críticas aqui expostas são referências necessárias para que se efetive uma pedagogia da

práxis que reconhece a aprendizagem como ponto de chegada do trabalho do professor e para o qual, tão importante quanto o resultado, é o processo e suas implicações, bem como o reconhecimento de que o fazer pedagógico constitui-se em orientação, mediação, facilitação construídas na conexão entre sujeitos e sua condição material de existência.

## **CASOS: reflexões do(a) professor(a)-aprendiz sobre situações de aprendizagem**

Apresentamos três casos que ilustram situações vivenciadas, nas quais, como professores-aprendizes, colocamo-nos diante de um saber novo. Refletimos sobre este processo: o primeiro nos mostra a aprendizagem após uma informação; o segundo durante uma aula; o terceiro em uma atividade, uma prática, um exercício de aprender fazendo.

### **Caso 01: Aprendo após obter uma informação!**

Estamos cotidianamente expostos a informações dispostas em diferentes espaços: jornal impresso, panfletos, redes sociais e noticiário da TV e do rádio. Muitas dessas informações passam despercebidas e outras absorvemos e/ou reformulamos na construção do nosso próprio conhecimento, conforme ilustra o Caso 01, no Quadro 02 a seguir:

#### **Quadro 02 - Caso 01**

Ao assistirmos a um noticiário nacional, logo após a confirmação da pandemia de COVID-19 no Brasil, obtivemos as primeiras informações sobre os cuidados para evitar o contágio da doença: uso de máscara somente para pessoas contaminadas; evitar passar a mão no rosto e nos olhos; em casa lavar sempre as mãos com água e sabão e na rua higienizar com álcool em gel; evitar cumprimentar as pessoas com abraço e/ou aperto de mão,



entre outras. Informações que à medida que a pandemia avançava pelo país eram replicadas e com isto, as orientações se tornaram mais significativas.

As informações que a princípio foram recebidas com curiosidade e estranheza, por apresentar elementos inéditos, distantes de nossa realidade se tornaram com o passar do tempo e evolução dos casos, indispensáveis ao cotidiano. Com isto as orientações sobre a prevenção da doença foram repetidas, massificadas e se configuraram como Campanhas Educativas.

Fonte: Produzido a partir da experiência das autoras

No Caso 01 as informações não só foram vistas e ouvidas, mas assimiladas e resultaram em mudanças de concepções e hábitos. Portanto se configuram como situação de aprendizagem, o que demonstra a importância da necessidade de saber (FREIRE, 2003; KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), pois aprendemos porque o conhecimento se tornou necessário.

Este Caso evidencia que as informações produziram uma aprendizagem significativa implicando diretamente mudanças conceituais e comportamentais que modificaram estruturas cognitivas e afetaram as dimensões afetivas e sociais. Este processo de aprendizagem por sua vez foi possibilitado porque as informações fornecidas se localizavam na Zona de Desenvolvimento Proximal (FREITAS, 2001; VYGOTSKY, 2010), mediadas pela orientação de Outro.

Com isto, as informações funcionaram como elementos que levaram o indivíduo a extrapolar o conhecido para o campo do desconhecido, proporcionado pelos meios de comunicação de massa, com os quais o leitor, ouvinte e telespectador interagem. Ressaltamos que, para Knowles, Holton III e Swanson (2009), Vygotsky (2010) e Freire (2003, 2014, 2019) a interação é peça chave no processo de aprendizagem.

A aprendizagem ocorre a partir dos elementos já conhecidos, hábitos de higiene e surtos de gripe e outras doenças similares e avança com as novas informações fornecidas pela mídia. Estas à medida que se tornaram significativas passaram a incorporar os

conhecimentos, estabelecendo novas estruturas mentais (PILETTI; ROSSATO, 2013), ou seja, geraram novos conhecimentos e passavam a alterar também nossas atitudes.

Aqui foi mobilizado principalmente o estilo de comunicação abstrato-sequencial: abstrato porque a percepção da informação ocorreu no campo das ideias, porque a informação jornalística, que tem começo, meio e fim, favorece a organização sequencial das informações. Isto ocorre porque na comunicação de massa, as notícias são geralmente legitimadas por alguém que fala pela ciência, ou por pessoas que as vivenciam. Por isso, a reflexão do telespectador se faz necessária para a análise, desconstrução e construção de seu conhecimento (LEONTIEV, 2004), bem como, na ação e intervenção em sua realidade concreta (FREIRE, 2014, 2019), o que evidencia a efetividade da aprendizagem a partir dos meios de comunicação.

## **Caso 02: Aprendo durante uma aula!**

A escola presencial é o meio mais comum de difusão do conhecimento nas sociedades modernas, proporciona o encontro de pessoas de diferentes origens, culturas e valores. Uma aula para adultos, quando realizada reconhecendo individualidades, heterogeneidade e potencialidades, pautada no diálogo, mostra-se efetiva, o que evidencia o Caso 02, no Quadro 03 a seguir:

### **Quadro 03 - Caso 02**

Ao acompanhar uma aula numa atividade de Estágio Docente em uma Instituição de Ensino Superior, me chamou atenção que os estudantes observavam os gestos e expressões da professora, ouviam-na, mas apenas alguns dialogavam com mais desenvoltura, enquanto os demais apresentavam uma postura mais tímida. A turma mediada pela professora fazia anotações das orientações e realizava as atividades. Percebi que sentiram certo desconforto quando foram apresentados a novas estratégias que envolvem autonomia e mudança, como ocorreu com a atividade Painel Integrado, técnica que consiste em formar novos grupos, com

apenas um representante de cada grupo original, para ampliação da discussão em grupos pequenos e a produção de síntese. O desconforto foi observado quando mesmo com orientações por escrito em mãos, os estudantes se mostravam um pouco resistentes à mudança. Outro aspecto percebido foi de que quanto maior a empatia dos estudantes com a professora maior o interesse em participar e realizar as atividades.

Fonte: Produzido a partir da experiência das autoras (2020)

Como foi visto anteriormente, a percepção e a organização das informações são básicas para que a aprendizagem ocorra. Por isto, os estudantes observam gestos e expressões, ouvem o (a) professor(a) e o(a)s colegas e dialogam. No caso 02, verificamos que, mesmo no Ensino Superior, ainda são poucos os estudantes que se sentem motivados a dialogar, o que em alguns casos é reflexo de seu estilo preferencial de aprendizagem (DE AQUINO, 2007), com organização sequencial do conhecimento, em outros é reflexo da educação diretiva, muito forte no ensino formal, principalmente na educação básica.

Identificamos com este caso que estratégias inovadoras, baseadas nos referenciais teóricos da Andragogia e críticos, mesmo no Ensino Superior, causam desconforto àqueles habituados a estratégias diretivas. Um aliado na desafiadora tarefa de envolver os estudantes na atmosfera do processo de ensino-aprendizagem é o sentimento de empatia pelo conteúdo, pelos colegas e pela professora, fundamental para estimular o interesse e a predisposição para aprender (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), acionados quando a professora conversa particularmente com cada grupo explicando a técnica utilizada.

Verificamos que no contexto do espaço de aula as ilustrações dadas, os textos comentados/explicados, os roteiros de estudo, a visualização de operações realizadas pela professora facilita a compreensão do objeto de aprendizagem. Neste espaço, a oportunidade de diálogo com a professora e colegas foi vital para aproximar o teórico da realidade, o que facilitou, sobremaneira, a aprendizagem, conforme nos orienta Freire (2019), ao afirmar que

ensinar exige saber escutar, apreender a realidade e dispor-se para o diálogo, entre outros fatores que levam à significação dos conhecimentos pelo aprendiz.

Assim, aprendizagem durante a aula ocorre na medida em que o professor “[...] estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão” (REY, 2008, p. 39), o que ocorre ao explicar o conteúdo e/ou orientar o estudo a ser realizado num processo de interação, que tem como ponto forte o fato de ser uma atividade coletiva e proporciona um processo de múltiplas vozes, próprio de uma aula dialogada.

Neste tipo de aula são oportunizados: o aproveitamento dos diferentes recursos didáticos disponíveis; uma relação dinâmica entre professor e estudante, o que se constitui meio de trocas que colaboram com uma perspectiva crítica, necessária para a superação da condição de consumo, ou seja, de mera assimilação do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de exploração do potencial criador do aprendiz. Com isto,

[...] a construção de novos entendimentos sobre o processo de aprendizagem por meio do qual a complexa realidade sociocultural nos desafia, as estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática têm solicitado um trabalho com competências específicas que interpelam a didática quanto a diferentes abordagens sobre novos modelos e modalidades operativas do processo de ensino-aprendizagem [...] (FANTIN, 2017, p. 90).

Conforme reflete Fantin (2017), estamos em um contexto desafiador e nele a integração de estratégias pedagógicas é indispensável, visto que a sociedade está cada vez mais digital, o que não prescinde da presença do professor e do estudante, de preferência física, excepcionalmente mais rica, pois favorece, sobremaneira, a subjetividade, a afetividade e a empatia, elementos essenciais para estabelecer ou manter a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

O estudante que gosta de aulas expositivas, independentemente do meio pelo qual a aula é veiculada, físico ou

virtual, geralmente utiliza o estilo de aprendizagem Abstrato-sequencial e aquele que se identifica com aulas dialogadas mobiliza o Abstrato-aleatório (DE AQUINO, 2007). Estes estilos têm em comum a forma de percepção da informação abstrata e se diferenciam na organização da informação, o primeiro, sequencial, que necessita de uma linearidade, quando a aula é centrada na fala do professor e o segundo, aleatório, em que o fluxo pode vir de diferentes pontos e não necessariamente do(a) professor(a), para aqueles que se identificam com as aulas dialogadas.

Na aula, quanto maior o espaço para o diálogo, maior a possibilidade do comprometimento do estudante com o objeto de aprendizagem, o que proporciona pesquisa, contextualização e interação. Nesse sentido, “[...] as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2016, p. 547- 548) e na medida em que, orientado pelo professor, o estudante amplia seu repertório de conhecimento e se torna mais autônomo.

Assim, na Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o aprendiz precisa de orientação para ampliar seu conhecimento, (PILETTI; ROSSATO, 2013), é realizado o aperfeiçoamento das estruturas cognitivas, com ampliação e aprofundamento do conhecimento, de modo que o aprendiz deixe a condição de dependência e tenha mais facilidade de refletir sobre o conteúdo apresentado e produzir um conhecimento próprio.

### **Caso 03:** Aprendo ao construir ou produzir algo!

Com a pandemia, as atividades remotas, pouco comuns entre os professores se tornaram como único meio de manter as atividades acadêmicas. No entanto, para fazer uso dos recursos disponíveis, foi necessário todo um processo de aprendizagem e reinvenção de nossa prática. O Caso 03, mostra uma experiência de aprendizagem proporcionada em um curso de formação continuada para uso de ferramentas para o trabalho remoto, exposto no Quadro 04, a seguir:

#### Quadro 04 - Caso 03

Quando as aulas presenciais se tornaram inviáveis por conta da pandemia a Instituição de Ensino da qual faço parte promoveu curso de Formação de Professores para utilização de ferramentas digitais para o trabalho remoto. Durante o curso nas tentativas com erros e acertos, fomos construindo uma lógica e consolidando conhecimentos. Assim, a experimentação de novos recursos com armazenamento em nuvem, nos levou a inovar: produzir textos, planilhas e slides de maneira compartilhada cuja produção foi feita de forma interativa em rede; desenvolvemos atividades virtuais como questionários e usamos recursos diferenciados num processo de aprender fazendo.

Experimentamos, ao aprender fazendo, com a orientação cuidadosa dos professores responsáveis, de início dependentes dos professores e adquirindo autonomia na medida em que nos familiarizávamos com as ferramentas.

Fonte: Produzido a partir da experiência das autoras

O Caso 03 é bastante ilustrativo em relação à ideia de que “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 79). Aprendemos fazendo, a partir de atividades impensadas quando acreditávamos que não precisávamos deste conhecimento, ou não tínhamos acesso, ou simplesmente desconhecíamos estas ferramentas.

A necessidade das atividades remotas nos fez enfrentar novos desafios e nos apresentou a um mundo de possibilidades de atividades didáticas em que os adultos, imigrantes digitais, experienciam processos de aprendizagem, nos quais exercitam o aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver (DELORS, 2000) de maneira diferente, saindo do lugar de conforto, do universo familiar, conhecido.

Com isto, o curso de formação continuada de professores foi um laboratório que proporcionou conhecimentos básicos que, com a experimentação, se tornou cada vez mais prático e ao mesmo tempo

reflexivo de nossa condição de aprendizes. As aulas, com orientações e exercícios, foram fundamentais para ampliação dos horizontes em meio às barreiras impostas pela pandemia. Com esta estratégia o estilo de aprendizagem que se destacou foi o concreto-sequencial, no qual a abordagem foi estruturada, com a definição de expectativas claras de desempenho, os trabalhos foram conduzidos passo a passo, com uso de exemplos (DE AQUINO, 2007).

O processo de aprendizagem implicou alterar as estruturas cognitivas já existentes, construir novos mecanismos para entender e fazer uso dos novos conhecimentos. A condição de dependência foi substituída pela autonomia relativa, na passagem da zona de desenvolvimento potencial para a proximal (VYGOTSKY, 2010), por se tratar de um universo novo que está sendo descoberto.

O caso mostra um complexo e desafiador processo de aprendizagem que se coloca associado à formação multidimensional do educando e que envolve múltiplas formas de comunicação, por explorar a comunicação virtual exatamente seu caráter multimodal, tão importante para a educação nos dias atuais em que a participação do aprendiz é cada vez mais ativa e interdisciplinar, pois,

Nesse processo de ensino-aprendizagem, as multiliteracies inter cruzam a arte, a ciência, a narrativa e o lúdico como linguagens fundamentais em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas ideias e experiências das mais diversas formas: orais, escritas, plásticas, corporais, musicais, eletrônicas, audiovisuais e digitais. (FANTIN, 2017, p. 91)

Assim, favorecidas pelo universo tecnológico, a multiliteracies ou multiliteracia, entendida “[...] como a habilidade em ler e produzir textos em contextos reais de comunicação com diversas linguagens e semioses (oral e escrita, musical, imagética, etc.)” (LEAL, 2018, p.46) está cada vez mais inserida nas aulas virtuais e presenciais, configurando-se um forte aliado para a aprendizagem. Entretanto, o desenvolvimento da multiliteracia requer de nós professores-aprendizes, a maioria imigrantes no território virtual, maior cuidado e também compreensão das novas aprendizagens a serem adquiridas em um processo permanente de busca por novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar como esfera de mediação do conhecimento com o educando, que se faz práxis, inserida no contexto material de existência dos sujeitos nela implicados impõe a necessidade de considerar o(a) aprendiz adulto(a) em sua condição de adultez, imerso em uma coletividade da qual resultam saberes constituídos, que se manifestam no processo de aquisição de novos saberes e resultam em modos de intervenção na realidade.

Neste contexto, os três casos refletidos a partir da condição de professores aprendizes nos conduzem à revisão das práticas e do sentido da práxis educativa na busca de um conhecimento que demanda mudanças. Além disso, o conhecimento válido para a vida, quando reconhecido pela escola, evidencia sua finalidade de formação multidimensional e multimodal o que viabiliza uma prática pedagógica problematizadora, intencional, criativa e criadora e ressignificada. Assim, nossa reflexão sobre a aprendizagem do educando adulto, a partir da contribuição da Andragogia e das teorias críticas, demonstra a relevância das teorias em foco no reconhecimento da aprendizagem como processo singular e complexo. Neste sentido, embora estejam em polos distintos no campo da teoria, compreendemos como fecundas para o debate sobre a aprendizagem de jovens e adultos.

Quanto à Andragogia, consideramos um importante referencial que nos apresenta meios de pensar a prática pedagógica a partir da aprendizagem do educando adulto e que tem em seus seis princípios as bases para que o diálogo se efetive na superação de uma formação bancária, para uma educação em que professores e estudantes se reconheçam como sujeitos do conhecimento em um processo de aprendizagem ao longo da vida.

As teorias críticas, por sua vez são fundamentais para reconhecer o estudante adulto como sujeito de direitos, em sociedades injustas e desiguais, o que nos remete ao nosso compromisso com o educando e com a sociedade ao propor uma educação para a verdadeira emancipação do aprendiz, em um processo contínuo de interação que desconstrói, ressignifica e estabelece o novo.



Ao longo deste artigo mostramos as semelhanças e as diferenças entre as teorias que sustentam este diálogo, por isso entendemos que estas são potencializadoras da ampliação e da compreensão sobre a aprendizagem do adulto, sobretudo numa sociedade na qual os avanços científico-tecnológicos são condutores de rápidas mudanças e o agravamento das desigualdades socioeconômicas, limitadoras das condições de acesso aos bens culturais àqueles que estão na base da pirâmide social, de onde sai a maior parte dos beneficiários da educação de jovens e adultos, como modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AZOFEIFA-BOLAÑOS, J. B. Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. **Revista Electrónica Educare**. Costa Rica, v. 21, n. 1, p. 1-16, jan./abr, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616302053>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v.21, n.3, p.379-386, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-539201702131117>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- DE AQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF:MEC, UNESCO, 2000.
- FANTIN, M. Educação, Aprendizagem e Tecnologia na Pesquisa-Formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2377>. Acesso em: 01 ago. 2020.

- FINGER, M.; ASSÚN, J. M. **A Educação de Adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora, 2003.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353> . Acesso em: 04 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: a problematização do conceito através de um Estudo de Caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251042>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- KNOWLES, M.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a afetividade corporativa Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- LEAL, A. Multimodalidade e multiliteracia: elemento verbal e não verbais nos textos de divulgação científica. In: GONÇALVES, M; JORGE, N. O. (orgs.). **Literância Científica na Escola**. Lisboa: Nova FCSH – CLUNL, 2018, E-book. p. 43-54. Disponível

em: <https://research.unl.pt/ws/portalfiles/porta1/12254862/Literaciadocientificanaescola4254.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo Centauro, 2004.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 39-58.

LURIA, A.R.; VIGOTSKII, L. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

NEVES, J. G.; AMORIM, F. V.; FRISON, L. M. B. O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993129>. Acesso em: 08 ago.2020.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, J. *et al.* **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. [e-Book]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: [https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/MD\\_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf](https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf). Acesso em: 01 ago. 2020.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

REY, F. G. Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.29-44.

RIBEIRO, D. Educação e Emancipação: justiça social e cognitiva. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr.

2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p144-162>. Acesso em: 01 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Submetido em: Setembro/ 2020.

Aceito em: Janeiro/ 2021.